

Representações da História e do Ensino da História na Formação Inicial de Professores: um estudo exploratório

Alfredo Gomes Dias

Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)

Introdução

Este trabalho insere-se na tese inscrita no Doutoramento em Educação da UAB – Practicas y Concepciones de la Historia e de la Didáctica de la Historia en la Formación de Maestros (10-12 años): el estudio de caso de la Escola Superior de Educação de Lisboa. Objetivo deste estudo exploratório: analisar as representações dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação Básica (EB) sobre o conceito de História e as finalidades do Ensino da História.

Propomo-nos (i) introduzir o conceito de representação social; (ii) analisar as concepções sobre “que História se ensina” e “que História se devia ensinar”; (iii) identificar as representações dos estudantes do Curso de Mestrado em Educação Básica (6-12 anos) da ESELx. Este estudo assenta na análise de conteúdo de um inquérito por questionário realizado em outubro de 2017.

Este trabalho é o ponto de partida para uma investigação sobre as concepções de História e de Ensino da História na formação inicial de professores da EB (10-12 anos) na ESELx. El objetivo es analizar e refletir sobre os resultados de um estudo exploratório realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), com o objetivo de analisar as representações dos estudantes do mestrado em Educação Básica, 1.º e 2.º Ciclo (6-12 anos) da ESELx, sobre o conceito de História e as finalidades do ensino da História.

A presente texto divide-se em quatro secções: (i) definição e contextualização da questão de partida; (ii) apresentação das linhas metodológicas; (iii) apresentação dos resultados; e (iv) reflexão sobre as principais conclusões.

1. A questão de partida

Enquanto responsáveis pela área da formação inicial de professores do ensino básico, nos domínios de História e da Didática da História, a reflexão e análise sobre as nossas práticas exige o desenvolvimento de processos de avaliação sobre a nossa ação de formadores de futuros professores de História. Por outro lado, as opções dos futuros professores do ensino básico dependem, fundamentalmente, da sua formação no campo das finalidades do ensino da História, hoje, reconhecendo o corpo teórico-prático subjacente à Didática das Ciências Sociais, História e Geografia, à qual não é estranho o desenvolvimento de uma conceção sobre o que é e para que serve a História, neste início do século XXI.

De acordo com Pagés (2000), considerando a Didática das Ciências Sociais, da História e da Geografia como uma área específica de conhecimento, reconhecemos que esta resulta da prática e da reflexão crítica que emergem do ensino dos conteúdos sociais. Mas, de acordo com o mesmo autor, a formação histórica de um professor de História, incluindo os conhecimentos epistemológicos e historiográficos assume um papel cada vez mais relevante, para o ensino desta área do saber, pois constitui o alicerce em que se ergue a capacidade do professor chamar a si a gestão do currículo, tomando decisões sobre os conteúdos a privilegiar e sobre as metodologias a adotar (Pagés, 2004).

A relação entre o conhecimento histórico e a história escolar suscita um debate que se tem prolongado no tempo, em diferentes países e Portugal não fugiu à regra. Como resultado deste debate, podemos hoje concluir que, nem sempre, numa determinada época, as correntes historiográficas que se apresentam como mais inovadoras e que imprimem mudanças significativas na forma de “fazer História”, são as que influenciam as escolhas, quer ao nível da definição do currículo, quer na construção dos programas de ensino da História, quer, ainda, no que diz respeito às opções do professor na gestão do currículo na sala de aula.

No caso português, quando ocorreu a reforma de 1989, que deu origem aos atuais programas de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dos 10 a 12 anos, estabeleceu-se um debate, alimentado por professores e historiadores, que se traduziu na opção por uma história de caráter nacional, privilegiando uma abordagem cronológica (Santos, 2000). Ainda de acordo com este autor, o historiador José Mattoso reclamou pela necessidade de evitar confusões entre os alunos – que acabam “por confundir uma coisa que se passava no século XVII com uma do século XV” (Santos, 2000, p. 34) – quando se oculta a perspectiva diacrónica com uma abordagem das estruturas, dos grandes movimentos sociais ou das transformações económicas. No mesmo sentido, Braudel (1989) reclamou da necessidade de garantir, entre os alunos, que a sucessão, “o tempo que se reconhece pouco a pouco, se preste o menos possível à confusão!”. E acrescenta: a “par da aprendizagem do tempo impõe-se também a aprendizagem do vocabulário . . . Exigir o conhecimento das datas

essenciais, situar no tempo os homens eminentes, importantes ou mesmo detestáveis. Pô-los no seu lugar” (p. 6).

No contexto deste debate situa-se um outro que passa pela distância a estabelecer entre as finalidades do ensino da História e as da construção do conhecimento histórico, suscitando dúvidas e interrogações sobre a valorização da sua componente informativa, seguindo os caminhos ainda vigorosos da História narrativa positivista (Facal, Martínez e Cuevas (2017). Sobram as potencialidades de uma História que contribua para o desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para ler e interpretar o mundo que os rodeia, e sobre ele agirem. Isto é, uma História que forneça “uma experiência geral do social que se constitui como verdadeira lição das ‘coisas humanas’, na medida em que ensina como se desenrolam, no tempo e no espaço, as formas de ser e de estar, as modalidades de agir, de indivíduos e grupos (Santos, 2000, p. 33). Para a construção deste pensamento histórico, marcam lugar os conceitos de tempo histórico, mudança e causalidade (Pagès e Santisteban, 2011; Prats, 2014).

Devem ser reconhecidas as diferenças entre o Conhecimento Histórico e História Escolar. “Una directa dependencia de la educación respecto a las teorías historiográficas no facilita la correcta incorporación de este saber en los aprendizajes escolares . . . Es imprescindible un *décalage* (desajuste) entre la historia universitaria y la historia escolar, lo que no implica, necesariamente, un retraso de la segunda respecto de la primera” (Prats, 2014, p. 34). Mas, reconhecer o valor epistemológico do que se ensina, explicitar a corrente historiográfica que enquadra a análise que realizamos e integrar os conceitos estruturantes da História – tempo histórico e sujeito histórico – são matérias que influenciam as opções que cada professor de História assume nas suas aulas e, por isso, não podem estar afastadas da formação inicial de professores (Andelique, 2011).

Assim, importa conhecer as concepções dos professores e, também, dos estudantes que se encontram na formação inicial, sobre a História e as finalidades do ensino da História, centrando a nossa investigação nos pensamentos e tomadas de decisão dos professores e, muito em particular, nas concepções que lhe estão subjacentes (Santos, 2000, p. 35). Trata-se, em última análise, de reconhecer as representações sociais como pensamentos e formas de estar e compreender o mundo (Alves, 2006) dos futuros professores de História, no que concerne ao saber histórico e ao ensino da História.

2. Líneas metodológicas

Para a concretização deste estudo exploratório realizou-se um inquérito por questionário na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx) aos 12 estudantes do 1.º ano e aos 20 estudantes do 2.º ano do *Mestrado em Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal, dos 6 aos 12 anos* (MEBPHGP).

O questionário foi aplicado em setembro de 2017, ao qual responderam os 12 alunos do 1.º ano e ainda 18 alunos do 2.º ano. Assim, apenas 2 do total de 32 estudantes não responderam ao questionário proposto.

Dirigido aos estudantes, o questionário tinha como objetivos (a) “apresentar as suas representações sobre o significado da História” e (b) “identificar as finalidades do ensino da História”.

Para o objetivo (a) formularam-se duas questões: (1) Define História; (2) Para que serve a História?.

Para o objetivo (b) formulou-se uma questão: (3) É importante ensinar História porque...

Adotaram-se perguntas abertas por considerar-se que, tendo em conta os objetivos da entrevista, permitem ao inquirido apresentar, de forma mais objetiva, as suas representações sobre os conceitos que estão sendo questionados.

Como método de análise, optou-se por uma análise de conteúdo com definição de categorias **á posteriori**. Identificaram-se as palavras utilizadas dos estudantes nas respostas que contribuíam para os objetivos definidos. As palavras foram reunidas em categorias, nomeadamente: ciência, tempo, facto/acontecimento, identidade/nação, compreensão histórica, global, mudança e social.

3. História e finalidades do ensino da História: as representações dos estudantes

As respostas à primeira questão diferenciam-se das outras pela inclusão da noção de ciência associada à definição do conceito de História através do recurso a duas palavras: “ciência” e “disciplina” (Fig. 1): “ciência que estuda os acontecimentos do passado” (quest. A04).

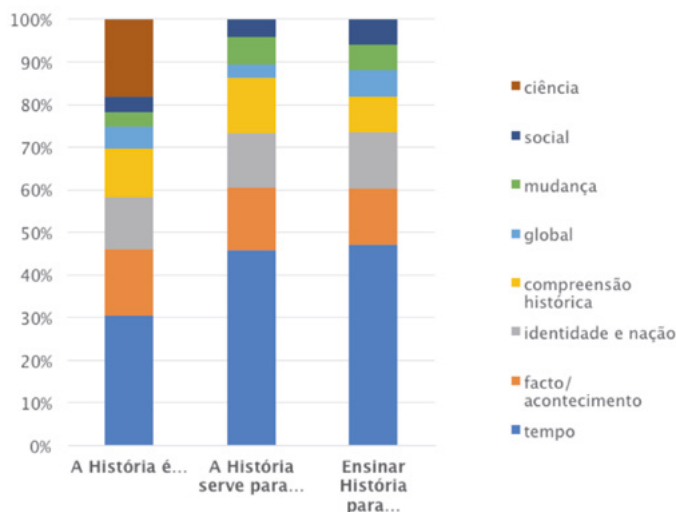


Figura 1: As concepções de história e das finalidades do ensino da História nos estudantes da ESELx.

A segunda nota a reter dirige-se para a proximidade das categorias identificadas entre as questões 2 e 3, isto é, as categorias e a sua percentagem no conjunto das respostas obtidas para reconhecer que a “utilidade” da História são muito semelhantes às que servem para apontar as finalidades do ensino da História.

O “tempo” é a categoria mais presente entre as palavras utilizadas pelos estudantes para comunicar as suas representações em torno da definição sobre o que é a História. As principais ideias expressas pelos estudantes (35%) giram em torno das palavras “passado” e “antigo”, ao que se soma a expressão recorrente “de onde vimos”. O segundo conjunto de palavras centra-se numa concepção de História que privilegia o “presente”, o “hoje” e o “atual” (29,9%): “através do estudo do passado entender o presente” (quest. C03). A estas, segue-se a palavra “tempo” e a ideia “ao longo dos anos”, sublinhando a História enquanto disciplina que estuda os fenómenos na sua dimensão temporal (15,4%).

A segunda categoria de maior relevância remete para uma concepção de História que privilegia o estudo dos “factos” e dos “acontecimentos” do passado. Para além do uso destas duas palavras, os estudantes recorrem ainda a “fenómenos” e “momentos marcantes”.

Com um peso semelhante aos “factos/acontecimentos”, encontramos a segunda categoria que remete para a questão da “identidade nacional”. As palavras como “nação”, “nacional” e “identidade” juntam-se “conquistas” e “vitórias”, aludindo a uma His-

tória de pendor nacionalista: “conhecer o passado e a história nacional . . . conhecer as nossas origens” (quest. C14).

A compreensão histórica assume particular significado quando os estudantes se debruçam sobre a utilidade da História, embora perdendo relevância na definição das finalidades do ensino da História. Isto é, embora reconheçam que esta área do saber se propõe promover competências ao nível da “compreensão” e da “explicação”, este domínio vê reduzido o seu protagonismo quando se pensa no ensino da História. No entanto, ficam-nos respostas que apontam a História com a finalidade de “compreender o presente e prever o futuro” (quest. C16).

Uma última nota para o reduzido espaço reservado à categoria “mudança” que é uma das noções fundamentais para o processo de construção do pensamento histórico. A esta categoria, para além da palavra “mudança” associámos as palavras “evolução” e “desenvolvimento”, utilizadas pelos estudantes no sentido das alterações sociais provocadas pela passagem do tempo: “evolução de um determinado local” (quest. C07).

Conclusão

A construção do pensamento histórico assenta em três conceitos nucleares: tempo histórico, mudança e causalidade.

A noção de tempo histórico deve explorar as relações entre o passado e o presente (das quais o futuro não poderá ser excluído), com o fim de desenvolver a capacidade de compreender as nossas experiências numa perspetiva temporal; contextualizar os fenómenos humanos nas suas dimensões espaço-temporais; e, construir conceitos que nos auxiliem na compreensão da História e da nossa realidade (Pagès e Santisteban, 2011).

Assim, sem anular por completo o papel que a cronologia desempenha no processo de construção do conhecimento histórico e, também, no ensino e aprendizagem da História, importa reconhecer que a noção de tempo histórico é fundamental para desenvolver nas crianças a capacidade de compreender os fenómenos históricos, principalmente no que diz respeito às relações de causalidade e à identificação dos elementos de mudança.

A complexidade do conceito de causalidade histórica resulta, no essencial, da necessidade de demonstrar o quanto é difícil determinar a causa dos acontecimentos (Prats, 2014). Associada aos processos de mudança, a explicação da causalidade dos fenómenos, partindo da linearidade causa-efeito (Cooper, 2002), deve conduzir à identificação das causas múltiplas como forma de reconhecer a complexidade dos factos e processos históricos. O desenvolvimento da noção de causalidade relaciona-se com a dimensão do “porquê” em História, tentando compreender e explicar “las

causas que provocaron los cambios y, también, sobre los factores que los evitaron o los retrasaron” (Prats, 2014, p. 41).

Sem esquecer que estamos perante um simples estudo exploratório, podemos ensaiar uma reflexão sobre os resultados obtidos.

A noção de “tempo” mobilizada, embora ainda refêem de uma perspectiva cronológica da História oferece sinais de querer romper com esta visão redutora do tempo histórico ao relacionar com o passado, a realidade do presente. Assim, a História deixa de ser considerada como uma “ciência do passado” para ser considerada como uma “ajuda a compreender o mundo atual” (quest. A05) ou, dito de outro modo, “através do estudo do passado entender o presente” (quest. C03).

Todavía, esta conceção de História continua a privilegiar, por um lado, a componente factual do processo histórico (“estudar acontecimentos importantes” – quest. C15) e, por outro lado, a abordagem de pendor nacionalista que, para alguns estudantes, “fomenta o patriotismo” (quest. A02). Deste modo, o peso do positivismo continua a fazer-se sentir no século XXI, não obstante todas as mudanças que ocorreram nas sociedades e na historiografia.

Finalmente, o valor residual atribuído à noção de “mudança” associada à ausência da categoria de “causalidade” entre as respostas dos estudantes e futuros professores, apontam-nos os limites da sua conceção de História e do ensino da História. Poucos se atrevem a considerar que “é importante saber o que se passou, as mudanças” (quest. A01).

Esta breve análise conduz-nos à questão central do nosso estudo: qual é o papel da Didática da História na formação inicial de professores do ensino básico? A resposta a esta questão convida-nos a conhecer mais aprofundadamente, não só as conceções de História e de ensino da História, mas também as influências que estas conceções exercem nas práticas do ensino desta área do saber.

Bibliografia

Alves, R. (2006). *Representações sociais e construção da consciência histórica* (Tesis de mestrado). Recuperado de [file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Downloads/DissertacaoRonaldoCardosoAlves%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfredo%20Dias/Downloads/DissertacaoRonaldoCardosoAlves%20(1).pdf)

Andelique, C. (2011). La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?. *Clío & asociados*, 15, 256-269.

Braudel, F. (1989). *Gramática das civilizações*. Lisboa, Portugal: Teorema.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.

Madrid, Espanha: Ediciones Morata.

Facal, R.; Martín, P. e Carrasco, C. (Coord.). (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona, Espanha: Graó.

Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Em E. Nicolás; E. Gnicolás e J. A. Gómez (Coord.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia, Espanha: Universidad de Murcia.

Pagès, J. e Santisteban, A. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid, Espanha: Editorial Síntesis.

Prats, J. (Coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Barcelona, Espanha: Graó.

Santos, L. F. (2000). *O ensino da História e a educação para a cidadania. Concepções e práticas de professores*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.